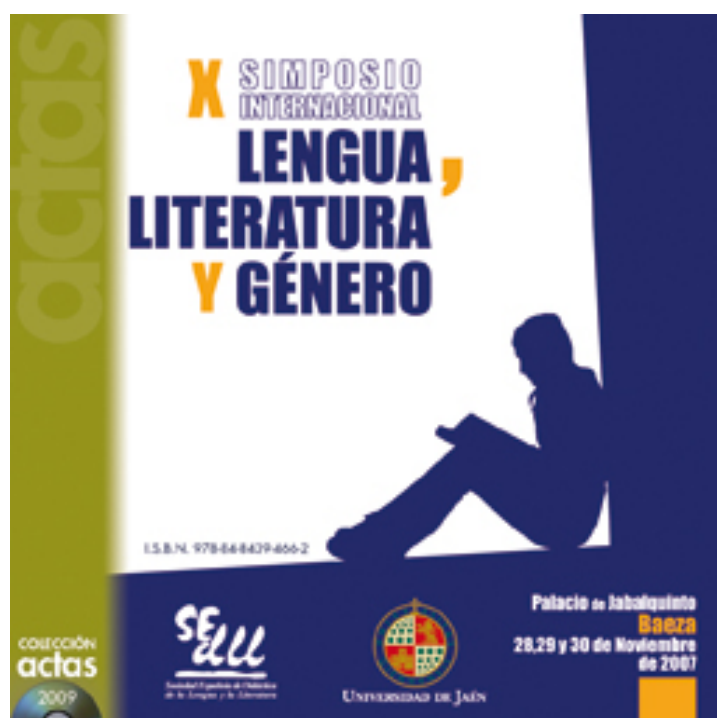


BATALLER CATALÀ, Alexandre (2009) “De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Descripción de una unidad didáctica para 3º de la ESO”, en Francisco GUTIÉRREZ GARCÍA (ed.) *Lengua, literatura y género. X Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Jaén: Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones. ISBN 978-84-8439-466-2, pp. 1042-1065



De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Descripción de una unidad didáctica para 3.º de la ESO

Alexandre Bataller Català
Universitat de València

La comunicación que presento pretende mostrar y comentar los aspectos esenciales de una unidad didáctica que contiene como tema transversal la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, diseñada para la asignatura de "Valencià. Llengua i literatura" para el curso de 3.º de la ESO. La unidad, elaborada por el autor de esta comunicación y Carme Narbón, ha sido publicada dentro de un proyecto editorial que se enmarca dentro de los nuevos materiales didácticos que, para la asignatura de valenciano, ha preparado como novedad para el presente curso 2007/2008 la editorial S.M. (BATALLER-NARBON, 2007). Los libros de la ESO. están compuestos por doce unidades didácticas que se relacionan, cada una de ellas, con un tema transversal que circula por toda la unidad didáctica, que ya no es necesariamente uno de los primigenios temas de la educación en valores propuestos en su día por la LOGSE.

En este nivel educativo se introduce como un objetivo didáctico relacionado con la educación literaria el acercamiento a la historia de la literatura, entre cuyos contenidos se encuentra tanto la obra más celebrada de temática misógina del siglo XV, la novela en verso *Espill*, escrita por Jaume Roig, como la de una de las pocas mujeres escritoras de su época, Isabel de Villena, una personal vida de Jesucristo donde se ensalza y defiende la dignidad de la mujer. Los contenidos literarios de la unidad que comentamos a lo largo de esta comunicación versan sobre la condición social de la mujer en la literatura europea del siglo XV, e incluyen la figura de Cristina de Pizán. Además se propone el acercamiento, a partir del comentario y la producción de breves textos literarios, a las dos actitudes antagónicas respecto a la mujer representadas por la pareja de autores

valencianos ya señalada, Jaume Roig e Isabel de Villena, que se complementan con la consideración positiva de la mujer en la obra de otro coetáneo, Joan Roís de Corella.

1. TEMAS TRANSVERSALES EN UNIDADES DIDÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA

1.1 Los “temas transversales” de la LOGSE

Comenzaré la exposición echando la vista atrás diez años, recordando que me inicié como autor de libros de texto en un momento de valoración positiva de los llamados “temas transversales”.¹ Durante los primeros tiempos de la LOGSE, redactar un buen libro de lengua y literatura equivalía a plantear un correcto tratamiento de estos valores y actitudes.² La relación de temas transversales comprendía, en un primer momento, los siguientes: educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la paz, educación para la salud, educación sexual, educación vial y educación para el consumo.

El tema transversal era el ingrediente necesario que cohesionaba y daba sentido a la unidad didáctica. Todo lo allí contenido se relacionaba con él: una selección de textos en concordancia con los valores y actitudes correspondientes, la presentación de información sobre el tema, las actividades de sensibilización sobre el tema tratado, las de desarrollo a

¹ Me referiero a los libros *Parlem-ne* para 3.º y 4.º de la ESO (BATALLER-CALATAYUD-TOMÀS-PUIG, 1998 y BATALLER-CALATAYUD-NARBON-PUIG, 1999).

² La propuesta curricular de la Reforma LOGSE propuso inscribir la educación en valores y actitudes en todos los ámbitos de la acción educativa. La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo, en el artículo 2.3 establecía los siguientes principios que regulaban la actividad educativa: la formación personalizada, que propiciaba una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales del alumnado en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional; la efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a toda clase de discriminación; el respeto a todas las culturas; el fomento de los hábitos de comportamiento democrático; la relación con el entorno social, económico y cultural; y la formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

partir de la respuesta inicial, las de revisión y globalización sobre los diferentes aspectos del tema tratado, las de búsqueda de información o los proyectos de trabajo alternativos relacionados con los temas y actividades de resumen e, inclusive, las conclusiones sobre los diferentes temas. Seducidos por este afán renovador, muchos equipos didácticos apostábamos decididamente por la incorporación de la transversalidad en la elaboración de los materiales didácticos, entendidos como una necesaria educación en valores.³

Con el tiempo, la apuesta por la transversalidad perdió gas, dejó de ser un marco de “obligado cumplimiento”. En la Ley de Calidad (LOCE), la educación en valores y los temas transversales quedaron prácticamente reducidos al silencio. La LOCE adjudicaba al profesorado la responsabilidad de educar en valores, sin mencionar directamente los temas transversales.⁴ Y, ahora, con la puesta en marcha de la LOE, llegada la era de las “competencias básicas”, los “temas transversales” han terminado por desfigurarse, para acabar transformándose unas veces en asignatura (la Educación para la Ciudadanía), o muchas otras llegando a desvanecerse por completo.⁵ Si bien percibimos que existe un consenso bastante general en considerar que el currículo escolar no sólo debe enseñar los conocimientos y las destrezas asociados a las diversas áreas académicas, sino también a las actitudes y los valores que favorecen el aprendizaje de la ciudadanía,

³ El compromiso con una educación en valores era auspiciado y respaldado por las instituciones. En el ámbito educativo valenciano, con el fin de estimular la elaboración de materiales didácticos que ayudaran a integrar los temas transversales en el Proyecto Educativo del Centro, los Proyectos Curriculares de etapa, las Programaciones Docentes y las mismas Unidades Didácticas, el Gobierno Valenciano llegó a crear unos premios específicos (véase, por ejemplo, la ORDEN de 8 de marzo de 2002 de la Consellería de Cultura y Educación, DOGV: 04.04.2002).

⁴ El balance del período no es del todo negativo: “Es evidente que el desarrollo de los temas transversales durante la etapa anterior no ha sido satisfactorio, en parte por las propias contradicciones de la ley (que seguía primando la organización académica tradicional) y en parte por las deficiencias en la formación del profesorado, pero es cierto que se había abierto una brecha por la que se colaban no pocas innovaciones educativas en los centros escolares.” (Yus, 2004: 78)

⁵ “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas” (Art. 19 de la LOE).

debemos reconocer que las limitaciones en la aplicación del modelo inicial de la transversalidad son también manifiestas:

El discurso de la transversalidad puede quedarse en una “práctica discursiva”, configurado por una retórica política que crea expectativas pero que luego, en la práctica, no puede generar los cambios esperados. Mientras tanto, por un conjunto de estrategias y “regímenes de verdad”, contribuye a dar credibilidad a las reformas. Puede, sin duda, como he puesto de manifiesto, posibilitar nuevos modos de hacer escuela en aquellos docentes más comprometidos con el cambio educativo. En estos casos, los docentes son conscientes de las contradicciones inevitables del ejercicio cotidiano de la tarea educativa de la escuela, al tener que irse construyendo dialécticamente entre reproducir las actitudes e ideologías vigentes, como inevitable función socializadora de la escuela, e inducir un sentido crítico y liberador, para una autonomía personal. (BOLÍVAR, 1996: 60)

1.2 La igualdad de oportunidades como tema transversal

Durante todos estos últimos años, la inclusión de la educación para igualdad de oportunidades como un tema transversal dentro del sistema educativo, y en especial su aplicación a la práctica docente dentro de las distintas materias, no ha estado exenta de dificultades. Se han apuntado algunos problemas concretos:

su posible introducción puntual y descontextualizada que desactiva su capacidad para generar cambios significativos, la conflictividad de valores que puede generar ambigüedad, el desconocimiento en sectores del profesorado, la falta de incentivos inmediatos, el miedo a iniciar nuevas experiencias, los conflictos de relación personal, etc. (FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, 2003: 58-59)

Relacionada con la aplicación práctica en los centros, resulta de especial importancia la disponibilidad de recursos humanos suficientes para coordinar los aspectos equiparadores. En este sentido, Andalucía cuenta

desde el año 2005 con el *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación* (BOJA, 227, de 21 noviembre de 2005) que de manera modélica propone la presencia, en cada centro, de un profesor o profesora responsable en materia de coeducación.

Por otra parte, si consideramos que el tratamiento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres tendría que ser una auténtica “transversal de transversales”, nos resulta desenfocado e insuficiente el actual planteamiento de equiparar esta cuestión con el tratamiento a las diferencias culturales o de otra índole, como así hace la LOE en uno de sus objetivos generales: “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (Art. 17. LOE). Es por ello que, desde hace tiempo, se exigen otros planteamientos, más específicos, que aborden la diferencia sexual femenina:

El tratamiento actual de estos temas, en la mayoría de los casos, en lugar de hacer visible y significativa la diferencia sexual en la vida cotidiana de las aulas, más bien la desdibuja o la oculta. Se superpone a ellos una concepción de la igualdad que confunde universal con masculino y que impide ver la diferencia femenina y extraer de ella el valor que tiene. (MAÑERU-JARAMILLO-COBETA, 1996: 128)

Por último, hay que destacar que la conexión entre dos temas transversales próximos como son la “igualdad de oportunidades” y la “educación afectivo-sexual”, habitual en muchas propuestas prácticas, cobra un nuevo sentido dentro del marco de las nuevas propuestas educativas para la erradicación de la violencia de género:

Por ello, es esencial incorporar a la educación (a sus teorías y a sus prácticas, a los currículos y a los materiales didácticos, al lenguaje y a la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas) los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomentan el diálogo y la convivencia entre

unos y otras y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias. (LOMAS, 2007: 99)

2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN NUESTRA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1 Expresión oral y estereotipos socioprofesionales

Un objetivo educativo general contemplado para el ámbito europeo desde hace más de dos décadas, propone una orientación laboral basada en la elección diversificada que supere los estereotipos que se asignan a chicos y chicas.⁶ Más allá de nuestra observación cotidiana como docentes, algunos estudios sobre la cuestión reflejan con datos objetivos que los estereotipos profesionales siguen vigentes en las nuevas generaciones.⁷ Existe todo un conjunto de valores, normas, patrones conductuales y formas de percibir el trabajo que conforman un proceso de aprendizaje, una determinada "socialización laboral". Los referentes a imitar pueden ser las figuras de los padres, los profesores, los amigos, los conocidos o los llamados "personajes famosos". Son modelos a los que, en esta etapa adolescente, se idealiza y mitifica. Teniendo en cuenta esta realidad, llena de estereotipos

⁶ El Primer Programa de acción para la igualdad de oportunidades de las mujeres establecido por la Comunidad Europea data de 1982. Entre los objetivos establecidos por el Consejo de Ministros de Educación de la CE (Resolución de 3 de junio de 1985) para la educación de las niñas y las mujeres se encuentra la "orientación escolar y profesional que fomente la diversificación de la elección profesional de chicas y chicos" (*Diario Oficial* C166 de 5 de julio de 1985).

⁷ A partir de una encuesta realizada a más de 12.000 escolares de 6 a 11 años, Petra M.^a Pérez (PÉREZ ALONSO-GETA, 2005) comprueba que la variable sexo introduce fuertes variaciones en las preferencias profesionales: por ejemplo futbolista (el 25,8% de los niños frente al 0,9% de las niñas) o maestro/a (el 3'5% de los chicos frente al 21,1% de las chicas. Por contra, otras profesiones tradicionalmente masculinizadas como son veterinario (el 4,9% frente al 13'7%) o médico (el 3% frente al 6'3%) serían más requeridas actualmente por las niñas que por los niños, hecho que hablaría de ciertos cambios hacia una mayor igualdad profesional entre ambos sexos. De todas maneras existen fuertes desigualdades relacionadas con los estereotipos de género. Las profesiones deportivas para los chicos (35% frente a 3'8%) frente a enseñanza para las chicas (24% frente al 3'6%).

deformantes, la escuela tiene la exigencia de promover, tanto en chicos como en chicas, actitudes laborales igualitarias.⁸

Con esta finalidad, la página de portada de nuestra unidad se abre con unas cuestiones orales (sección "Amb bon peu") relacionadas con el futuro laboral de los alumnos y alumnas. Se les plantea la elección de un futuro laboral sin límites ni obstáculos para, a continuación, comprobar si la elección sería la misma en caso de ser de otro sexo. Ser chico o chica, ¿condiciona nuestra orientación profesional? Es decir, ¿la elección es libre o se adapta a las condiciones familiares y sociales?⁹ Una primera conclusión se nos impone: la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres supone reconocer las mismas posibilidades para acceder a la preparación y formación o a unas condiciones laborales. Por consiguiente, existe discriminación cuando se trata de manera diferente a las mujeres y a los hombres únicamente por razón de su sexo.

En el apartado de "expresión oral" se recrea una situación oral, ante el tablón de anuncios de una Casa de la Juventud, en la cual dialoga una chica con dos compañeros de instituto sobre el deseo de uno de ellos de encontrar trabajo. Cuando encuentran un anuncio que les satisface se pide literalmente "una chica para cuidar dos niños de 4 y 5 años", con indicación expresa del género. En la situación se recrea la llamada telefónica y tiene su punto álgido en la reacción airada de la madre que no demandaba

⁸ La orientación que acaba proponiéndose no es aún completamente satisfactoria: "Las acciones relacionadas con este objetivo han puesto de manifiesto que es necesario "acercar" las profesiones y las tecnologías a las chicas, más que "convencerlas" de que elijan lo que se ha construido para ellas sin tenerlas en cuenta; también se observa que, en muchos casos, la orientación no tiene suficientemente en cuenta a las alumnas y trata de incorporarlas a modelos masculinos". (MAÑERU-JARAMILLO-COBETA, 1996: 135). Entre los materiales didácticos recientes que promueven el cambio en las prácticas educativas, destaquemos el editado y distribuido por el Instituto de la Mujer "Cómo orientar a chicas y chicos", una propuesta para fomentar en chicas y chicos una mayor capacidad de elección en la vida, la escuela y la profesión, dando alternativas al desigual reparto actual de tareas y profesiones (véase MURILLO DE LA VEGA, 2007: 180).

⁹ Un buen compendio de ejercicios y actividades relacionados con las desigualdades y discriminaciones existentes hoy en día por razón del género es el propuesto por Maria Lluïsa Fabra, que incluye la sesión llamada "Què seré quan sigui gran" (FABRA, 1996: 145-146) que tiene como objetivo hacer conscientes a los chicos y chicas de sus verdaderos deseos relacionados con la actividad que querrán desarrollar de mayores y de mostrar cómo, a menudo, la proyección al futuro incluye un importante componente sexista.

precisamente un chico, sino que pedía una chica con "experiencia y formalidad":

JAUME: Escolta: "*Busque xica de 16 a 20 anys per fer-se càrrec de dos xiquets de 4 i 5 anys per la vesprada de 6 a 9. Es demana formalitat i es valorarà experiència amb xiquets menuts. Interessats demanar per la senyora Ribes*" Ep! Ací, sí! Que tu has treballat de monitor a l'escola d'estiu, amb els monyicots de 6 anys, no? Au, crida que ja t'he marcat jo.
(Xavi parla per telefon amb la senyora Ribes)

XAVIER: La senyora Ribes?

SRA RIBES: Sí, jo mateixa, diga'm.

XAVIER: Bon dia. Cridava per l'anunci, m'interessaria el treball que ha oferit vosté per a cuidar...

SRA RIBES: Però, què diu? Vosté fer-se càrrec dels meus fills! Un xic per Però, què diu? Que no ha llegit que es demana experiència i formalitat?

(BATALLER-NARBON: 2007: 130)

En los ejercicios de comprensión del texto planteamos la cuestión de si los hombres y las mujeres tienen las mismas oportunidades de acceso a un trabajo. Los ejemplos concretos de situaciones que deben aportar pertenecen a cualquier ámbito (familiar, profesional, político, formativo y educativo, deportivo). Seguidamente, pedimos la elaboración de un listado de oficios considerados "tradicionalmente" masculinos o femeninos. Por último, partiendo de lo anterior, proponemos posicionarse a favor o en contra de la madre o del joven.

Completamos este apartado de la secuencia didáctica con la organización de una mesa redonda donde se podrán debatir posturas diversas sobre la situación de la mujer. Para ello, diferenciaremos las fases de preparación y realización. En la fase de preparación se indica la distribución por grupos, la elección de portavoz, la disposición de los participantes, la elección de la persona que presentará y conducirá el tema. Se hace el reparto de los núcleos temáticos derivados de la "igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres" (acceso al estudio y a la formación laboral, las ofertas y demandas del mercado laboral, la compaginación del trabajo, la familia y

la sociedad, los derechos laborales y las expectativas profesionales. La información recopilada sobre el tema sugerido servirá para la redacción del escrito que llevará el portavoz a la mesa. En la fase de realización se iniciará el acto con una introducción general al tema. Se organizará una ronda de presentaciones e intervenciones de los miembros de la mesa ante el resto de asistentes. Después de los ruegos y preguntas, se cerrará el acto con una síntesis de las principales ideas expuestas.

2.2 Expresión escrita y estereotipos sexistas

En el apartado de "Expresión escrita", abordamos el tema transversal a través de un texto de Literatura Juvenil. Para ello, tomamos como punto de partida un pasaje de la exitosa novela *Raquel* de Isabel-Clara Simó, la prolífica escritora alcoyana que destaca, entre otras cualidades, por su firme compromiso feminista.

El texto seleccionado es un fragmento de un diario personal donde la protagonista recuerda una fuerte discusión con su amigo Oriol. Éste, que es tachado de materialista, opina que las mujeres son más caseras, más conformistas y que miran la vida a partir de los afectos. Pero la chica le replica que no basa su futuro en casarse y tener hijos. Tampoco le gusta que le llame "feminista", utilizando esta palabra con desdén, para descalificar todos sus argumentos.

La discussió de debó ha començat quan, per rebatre el que jo deia, s'ha basat en el fet que jo sigui dona i ell home. Diu que nosaltres som més casolanes, més conformistes, que mirem la vida només a partir dels afectes. Això m'ha exasperat, primer, perquè *sentó* que no és cert, que això equival a simplificar les dones, com fan els seus pares i els meus i tota la societat, i, segon, perquè jo no sóc així. Jo vull estudiar. No baso el meu futur en casar-me i tenir fills. Precisament m'horroritza la idea de ser mestressa de casa. Però ell movia el cap, com qui està molt segur del que diu i la meva opinió no s'hagués de prendre en consideració. El

que passa és que jo m'apassiono parlant, i aleshores, en comptes de raonar, sembla que m'estigui defensant. Però jo sé que el que diu no és cert. I també m'ha fet ràbia que em digués «feminista». En primer lloc, perquè jo no ho sóc -bé, no ho sé, si ho sóc. La veritat és que no hi he pensat massa, i, a més, estic molt mal informada sobre aquest tema-, i, en segon lloc, perquè ho ha dit amb desdeny, com si dient aquesta paraula tot el que jo digués quedés automàticament desqualificat.

Simó (1994: 65)

Las actividades de comprensión del fragmento anterior nos servirán para extraer los argumentos utilizados en esta confrontación dialéctica entre la pareja de adolescentes. Las propuestas de escritura a partir del texto se centran en la descripción del espacio donde imaginamos que se desarrolla esta discusión, deducible a partir del estado de ánimo de los protagonistas. Complementariamente, en la sección "En veu alta" se propone la lectura de un texto en voz alta, en este caso una convocatoria, folleto o bando, que tendrá que estar relacionado necesariamente con una de estas dos convocatorias: el 8 de marzo "Día de la mujer trabajadora" o el 25 de noviembre "Día Internacional para combatir la violencia contra las mujeres".

3. MISOGINIA Y ANTIMISOGINIA EN NUESTRA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1 La "querella de las mujeres" en la literatura del siglo XV

Siguiendo con la descripción de la unidad didáctica, llegados al apartado de contenidos de literatura, introducimos el concepto de "misoginia" como visión negativa sobre la mujer en el occidente medieval, y lo ponemos en relación con las obras religiosas y moralistas que transmitían esta ideología.¹⁰ Pero, al lado del ataque, se encuentra también la defensa de la

¹⁰ Una antología interesante y accesible de textos sobre la misoginia medieval es la que ofrece ARCHER (2001). Con un planteamiento pedagógico enfocado a secundaria y bachiller es el trabajo de CABRÉ (1992), que consta de una parte teórica referida a la situación de la mujer medieval y a los diferentes modelos de mujer que aparecen en la literatura de la época y una parte práctica, consistente en una selección de textos con unas pautas de trabajo.

condición femenina. La dualidad de textos que encontramos en la literatura medieval se explica como un debate entre obras que crean y divulgan tópicos antifeministas y otras que los defienden. La llamada “querella de las mujeres” designa un debate político, filosófico, teológico y literario sobre la superioridad o inferioridad de las mujeres. Para demostrar esta dualidad en las opiniones incluimos en la unidad didáctica tres muestras de un mismo autor donde se produce este contraste. Por ejemplo, el italiano Giovanni Boccaccio escribió el *Corbaccio*, donde ataca de manera feroz a las mujeres, pero también el defensivo *De claris mulieribus*. El francés Alain Chartier, tras escribir una obra de ataque (*La belle dame sans merci*, 1424), hizo una de defensa (*Excusation hacia las damas*). Y Bernat Metge, por su parte, critica las mujeres en el libro tercero de *Lo somni* y las elogia en el cuarto. En el siglo XV, el debate culminará con la «*Querella del Roman de la Rose*», promovida por una mujer, Cristina de Pizán.

Precisamente, bajo el epígrafe “Cristina de Pizán, defensora de la dona” introducimos la escritora veneciana de lengua francesa, que solo después de casada a los quince años y viuda a los veinticinco empezó su dedicación a la escritura. En su obra más conocida, el *Libro de la ciudad de las damas* (1404), hace una apología de las mujeres. Cristina se duerme preocupada por un libro que ha leído que critica la condición femenina. Se le aparecen tres figuras alegóricas de la Razón, la Rectitud y la Justicia, que le dicen que ha sido escogida para construir una ciudad que será habitada solo por mujeres y que ellas tres le ayudarán.

Me hizo sonreír, porque, pese a no haberlo leído, sabía que este libro tenía fama de discutir sobre el respeto hacia las mujeres. (...) Pese a que este libro no haga autoridad en absoluto, su lectura me dejó algo perturbada y sumida en una profunda perplejidad. Me preguntaba cuáles podrían ser las razones que llevan a tantos hombres, clérigos y laicos, a vituperar a las mujeres, criticándolas bien de palabra bien en escritos y tratados. No es que sea cosa de un hombre o dos, ni si siquiera se trata de ese Mateolo, que nunca gozará de consideración porque su opúsculo no va más allá de la mofa, sino que no hay un texto que esté exento de

misoginia. Al contrario, filósofos, poetas, moralistas, todos -y la lista sería demasiado larga- parecen hablar con la misma voz para llegar a la conclusión de que la mujer, mala por esencia y naturaleza, siempre se inclina hacia el vicio. (Pizán, 1995: 63)

3.2 La visión de la mujer en Jaume Roig e Isabel de Villena

Dos autores valencianos del siglo XV representan las dos actitudes antagónicas respecto a la mujer. Muy esquemáticamente, y utilizando un lenguaje apropiado para este nivel educativo, diríamos que el médico Jaume Roig, la misoginia y la abadesa Isabel de Villena, la antimisoginia.¹¹

Jaume Roig nació en Valencia a principios del siglo XV, fue médico particular de la reina María, esposa de Alfonso el Magnánimo, y consejero de la ciudad. Se casó con Isabel Pellisser, con quien tuvo seis hijos. La hija menor ingresó en el convento de la Trinidad, donde era abadesa sor Isabel de Villena, y murió en el 1478. Su obra más importante, el *Espill*, fue escrita en el 1459, e impresa en 1530. La novela consta de más de dieciséis mil versos tetrasílabos, denominados "noves rimades", donde se cuenta, en forma autobiográfica, la vida de un personaje desde su juventud, en que es expulsado de casa por su madre, hasta su vejez, vista, en especial, a través de los matrimonios que contrae. La novela constituye un violento ataque a las mujeres, con una acumulación de anécdotas satíricas y de viajes, dentro de la corriente de la literatura misógina medieval. Todas las mujeres son

¹¹ La relación y dependencia entre estas dos figuras, que debieron conocerse personalmente en vida, y sus respectivas obras fue puesta de manifiesto, de manera brillante, por Joan Fuster en un artículo de 1958 (FUSTER, 1995). Por otra parte, en nuestra unidad didáctica también tratamos un gigante de la literatura del siglo XV, Joan Roís de Corella bajo un epígrafe significativo: "el escritor que defiende las mujeres". Nacido entre 1433 y 1443 en Gandía, y muerto en 1497, fue el último gran escritor medieval de nuestras letras. Fue un escritor novedoso, tanto en su conducta personal como en su estilo literario, muy leído entre las mujeres aristócratas de la Valencia del siglo XV, tiene como característica su relación con las ideas humanísticas. Para Roís de Corella, hombre de amores tempestuosos, las mujeres serán el tema esencial de su obra (con obras profeministas como el *Triunfo de les dones*). Los personajes femeninos serán siempre bien tratados, en una actitud opuesta a los autores misóginos como Jaume Roig. A lo largo de su obra, sólo tendrá palabras negativas para una mujer (denominada Caldesa), de quien se sintió víctima de un desengaño amoroso. Puede leerse, en una precisa traducción castellana, en Roís de Corella (2001).

viles, y sólo una, la Virgen María, merece la estimación de los hombres. Ninguna clase de mujer escapa a las feroces críticas de Jaume Roig:

...totes / de qualque estat, / color, edat, / llei, nació, / condició, /
grans e majors, / xiques, menors, / jóvens e velles, / llegendes i belles, /
malaltes, sanes, / les cristianes, / juïes, mores, / negres e llores, / roges
e blanques, / dretes i manques, / les geperudes, / parleres, mudes, /
franques, captives, / quantes són vives (ROIG, 2006: 86; pp. 412-
430)¹²

La figura femenina más importante de la literatura catalana medieval es sor Isabel de Villena (1430-1490), hija natural del escritor Enric de Villena, que fue abadesa del monasterio de la Trinidad de Valencia.¹³ Es autora de una extensa obra en prosa, la *Vita Christi*, donde trata de la niñez de la Virgen y de Jesús y de la Pasión hasta la Asunción de María, que fue dada a la imprenta en 1497, y destinada a ser un manual de meditación para las monjas de su convento. La *Vita Christi* de Isabel de Villena es una obra única dentro de su género. Encuadrada en una tradición de obras medievales que tomaba como base la narración de la vida de Jesucristo, el texto de Isabel de Villena es diferente de otras vidas porque se centra en la vida de María y concede un gran protagonismo a los personajes femeninos implicados en la vida de Jesús. La *Vita Christi* villeniana se inicia, no con el nacimiento de Cristo sino con la concepción de María en el vientre de santa Ana, y acaba con su coronación y asunción. En esta obra se defiende la dignidad y la superioridad moral de la mujer en oposición a toda la literatura misógina medieval. Este hecho, como ha destacado una parte de la crítica, parece ser una especie de respuesta a los ataques misóginos de Jaume Roig en el *Espill*. Como primer contacto con la obra de Isabel de Villena, nuestra unidad presenta un fragmento donde se pone en boca de

¹² Utilizamos la última edición disponible del texto, obra de Antonia Carré (ROIG, 2006). Traducimos al castellano, y en prosa, los versos de Roig: "Todas las mujeres, de cualquier estado, color, edad, religión, nación, condición, las grandes y las pequeñas, las jóvenes y las viejas, las feas y las bellas, las enfermas y las sanas, las cristianas, las judías, las moras, las negras y las mulatas, las rojas y las blancas, las que son diestras y las que son mancadas, las jorobadas, las habladoras, las mudas, las que son libres, las que son esclavas, cuantas están vivas".

¹³ Para una visión sintética de su obra, véase CANTAVELLA (2000).

Cristo un discurso que condena la misoginia, dirigido a Eva, cuando después de coronar la primera madre, proclama la definitiva y total reparación de su viejo pecado imputado a ella y a sus hijas, difundido por todos los teólogos medievales:

E per ço los he donat per capitana e senyora la mia mare, perquè les guard e les defena d'aquells que d'elles mal volran parlar. (...) E, los qui de dones malparlaran cauran en la mia ira, car pensar poden que la mia Mare és dona qui ha mereixcut a totes les filles vostres gran corona, els és una salvaguarda tan fort, que negú no les pot enujar que a mi no ofena molt. (VILLENNA, 1995: 296-297)¹⁴

3.3 El tema de la lactancia (maternal o mercenaria) como propuesta de síntesis

Con la finalidad de poner en relación dos visiones sobre la mujer coetáneas utilizaremos dos concepciones respecto a la lactancia materna, una cuestión que ayer como hoy se presta a la polémica. Utilizaremos para ello dos textos: un fragmento de Jaume Roig donde se critica a las mujeres que para conservar sus pechos tersos no dan de mamar a las criaturas y otro de Isabel de Villena, donde se exalta el habitual período de lactancia hasta los tres años de la Virgen María hacia su hijo.¹⁵

Estos dos textos que confrontan dos visiones sobre la lactancia ya han sido expuestos e incluidos en alguna otra propuesta didáctica con propósitos parejos.¹⁶ Nosotros los utilizaremos, en el caso de Jaume Roig, para

¹⁴ Traducimos: "Y por esto les he dado por capitana y señora a mi madre, para que las guarde y defienda de aquellos que de ellas querrán hablar mal. (...) Y, los que hablen mal de mujeres caerán en mi ira, ya que pueden pensar que mi Madre es mujer que ha merecido a todas las hijas vuestras gran corona, les es una salvaguarda tan fuerte, que nadie no las puede enojar sin que a mí no me ofenda mucho". Un pasaje ya aludido por Fuster (1995: 93-94) como muestra de condena expresa de la misoginia literaria.

¹⁵ La duración de la lactancia se estimaba en tres años, así lo reflejan, entre otros, el *Libro de las virtuosas e claras mugeres* de Álvaro de Luna y el *Libro de las Partidas* de Alfonso X el Sabio (MARTÍNEZ BLANCO, 1992: 232).

¹⁶ Se ha hecho uso de estos textos para ilustrar las relaciones familiares de la época medieval (RUIZ, 1990: 101-103). Por otra parte, se han elegido los mismos textos para

reconocer el empleo de un léxico peyorativo referido a las mujeres, su comparación con algunos animales, y la valoración de las nodrizas y, en el texto de Isabel de Villena, para reflexionar sobre el concepto medieval de lactancia, comparado con el actual, sobre los motivos de una mujer para no amamantar a su criatura, y el uso de un estilo marcadamente emotivo, tradicionalmente asociado a una prosa “femenina”.

3.3.1 Unos apuntes sobre la lactancia medieval

Las mujeres de elevada posición social no amamantaban normalmente a los recién nacidos que por regla general eran confiados a una nodriza.¹⁷ Para un importante sector de mujeres artesanales y de condición humilde, amamantar hijos de burgueses o de nobles constituía una buena fuente de recursos.¹⁸ La lactancia determinaba el carácter del niño o la niña ya que la medicina medieval consideraba que las cualidades de la madre o de la nodriza se transmitían a través de su leche.¹⁹ Las razones de la extensión de la práctica de la llamada “lactancia mercenaria”, en la Europa cristiana medieval, eran de diversa índole, incluyendo la opción, entre vanidosa y hedonista, que criticará Jaume Roig:

Uno era de carácter social, de clase. Una mujer noble no amamantaba a sus hijos y antes de nacer le habían buscado una nodriza que supliera la alimentación materna. Aunque fue también una costumbre que se contagió para los hijos de la pequeña nobleza, los profesionales y algunos artesanos. La lactancia mercenaria era muy importante; además era la única manera de alimentar a un niño ya que no había ningún sustitutivo a la leche de la mujer. Otra de las causas de

trabajar las diferencias entre Isabel de Villena y Jaume Roig en los niveles de ESO y Bachiller (LLEDÓ - OTERO, 1994: 18-20).

¹⁷ Para una aproximación histórica a la función de las nodrizas, o “madres de recambio” véase RICHÉ- ALEXANDRE-BIDON, 1994: 57-63. Para una visión panorámica de la lactancia en la literatura medieval peninsular véase MARTÍNEZ BLANCO, 1992: 202-281.

¹⁸ Véanse las particularidades de los llamados contratos “pro dida” en IRADIEL (1986).

¹⁹ Véanse, al respecto, los comentarios de Antònia Carré (ROIG, 2006: 662-664; 711-712). Para valorar la importancia de las nodrizas baste recordar que si un hombre tenía relaciones con una nodriza y moría el niño, al hombre le era imputado como un homicidio, como se legisla en el Fuero de Úbeda (citado por MARTÍNEZ BLANCO, 1992: 222).

la necesidad de nodrizas era la necesidad de alimentar a los niños que quedaban abandonados en hospitales, en monasterios o en iglesias. A estos seres había que darles de comer y la única manera era la contratación de amas de cría que pudieran alimentarlos. Otra de las causas era porque se creía que durante el período de lactancia no se podía cumplir el débito conyugal, y esto obligaba a las esposas a coger un ama de cría para que el niño pudiera alimentarse sin ningún peligro, y la pareja no tuviera que guardar continencia. Y en otros casos como el que aparece en el *Espill* de Jaume Roig la madre no quiere darlo de mamar por no arruinar su belleza juvenil, ni mancharse, ni dedicarse a los cuidados del niño. (MARTÍNEZ BLANCO, 1992: 216-217)

Como vemos, Jaume Roig critica la arraigada práctica de la lactancia mercenaria, como ya resumió en su día, detallada y acertadamente, Fina Querol:

Una costumbre muy arraigada en los matrimonios pudientes era la de asalariar a una mujer que estuviera en condiciones para amamantar al pequeño. El narrador, quizá como médico, se enfurece con esa decisión, asegurando que con el primer alimento bebe el niño la bondad o la maldad del hombre, insulta a las madres que abandonan a sus hijos en manos mercenarias, con los mil inconvenientes que traen estas mujeres exigentes y conscientes de su importancia; describiendo que el único hijo que tuvo lo mataron porque su tercera esposa estaba cambiando constantemente de ama, "dida", y dándole alimentos extraños, influyendo de tal manera en el niño, que se murió. Es cierto que Roig se revuelve y se irrita contra esta costumbre, pero no lo es menos que se practicaba mucho normal y corrientemente -si no existiera, no habría lugar a tal crítica-, porque estaba mal visto que la propia madre se "rebajara" a alimentar a su hijo. En cierta ocasión le contestó la esposa: que no siendo una mujer de la sierra ni de la huerta ni de las que tienen que trabajar que procure buscar nodriza para el pequeño. De aquí se deduce el contrasentido de tener a la mujer oculta y encerrada, ya que no cumple uno de los deberes que exige la más alta misión de la mujer: la maternidad. Con la entrega del hijo a manos extrañas, pierde el contacto con el pequeño y omite un deber familiar, resultando más absurdo su encierro y formando un inmenso contraste con las mujeres

que gozan de libertad, ¡qué ironía!, que son libres porque son pobres. Las que viven en la sierra, las que cuidan del campo, las que trabajan, éstas son las que pueden circular libremente, tomar parte directa en los quehaceres del hogar y las que tienen el privilegio de cuidar de sus hijos. (Querol, 1963: 73-74)

3.3.2 La lactancia vista por Jaume Roig

El texto de Jaume Roig que seleccionamos en nuestra secuencia didáctica pertenece a la tercera parte, el largo sermón de Salomón contra las mujeres, y en él se explica el abandono de los recién nacidos por parte de sus madres que los entregan de inmediato a las nodrizas para preservar sus encantos:

Molt poc reposen / desparterades. / D'un mes llevades, / ja van al bany / e fan parany / per aver llissa. / Ixen a missa / ab fill o filla, / com la conilla, / ab ventre gros; / llet no n'han ros: / meten dos fills / a grans perills / abdós de mort. / Mes per deport / e gallardia, / per fidalguia, / la mes part d'elles / per llurs mamelles / servir gentils, / tenen per vils / mares qui crien; / sa carn avien, / dides hi lloguen, / sos fills alloguen / com la cuquella / sos ous pon ella / en nius estranys. / Dels fills afanys / no·ls plau sentir, / e fan mentir / la llur llavor / per llur error / e oradures. / Ses criatures / mig avorrides / donen a dides, / e les mesquines / no guarden quines: / quines o quales, / bones o males, / si malaltisses, / antulladisses, / si massa traguen, / si s'embriaguen, / si fels e castes, / si de llet bastes, / folles, verdoses, / braves, iroses, / si amigables, / afalagables / e humanals (ROIG, 2006: 366; vv. 9034-9084)²⁰

²⁰ Traducimos: "[Las mujeres] muy poco reposan después de parir. Al cabo de un mes van al baño y se las ve salir hacia misa con el vientre grueso como la coneja. Por su mala vida, muchas no tienen leche y ponen a sus hijos en peligro de muerte; pero a menudo, por recreación y gallardía, la mayoría por conservar gentiles sus tetas, no quieren dar de mamar y se ríen cuando el marido se lo dice, y tienen por viles las madres que crían; ellas alquilan nodrizas y acogen a sus hijos como el cuco hembra, que pone los huevos en nidos extraños, porque no quieren tener problemas ni oír llores de niños; los dan mezquinamente a criar a nodrizas y no miran si están enfermas, si son antojadizas, si comen mucho, si se embriagan, si tienen bastante leche, si están locas, si tienen mal carácter, si son verdosas, o si contrariamente son fieles, castas, buenas, amables y humanas".

En el conjunto del *Espill* se contienen otros ejemplos donde se pone de manifiesto la crítica del médico valenciano. En la cuarta parte del libro segundo ("De les monges") se cuenta que el protagonista se casa por tercera vez con una joven que se crió en un convento durante veinte años. Tienen un hijo en común y él le pide que lo amamante, pero ella se niega porque no quiere sufrir las incomodidades de la crianza (llantos nocturnos, limpiarlo, etc.) y propone que lo entreguen a una nodriza, porque ella ya ha hecho bastante parándolo:

Viu la lletera, / diguí pregant: / «D'aquest infant / que·ens ha Déu
dat, / per ta bondat / sies tu dida, / puis est fornida / de llet tan bona.». /
/ Voltàs's redona: com lo peix féu qui lo fill seu / en l'aigua llança, / mai
s'hi atansa / ne pus se'n cura. / Sa criatura / no la torcà / com fa lo ca, /
ni el mirà amb urça / com fa l'esturça, / ni l'alendà / com lleó fa. / Lo
car fill meu cert menys lo veu / que si fos orba, / cuquella, corba / que
fills renega. / «No penseu bega / – dix ab grans crits – / llet dels meus
pits! / Jo novençana, / no pelicana / plaer vull prendre / no em plau
despendre, / los pits nafrar, / per al fill dar / la sang del cos!» (ROIG,
2006: 236-238; vv. 5050- 5085)²¹

En otro momento se alude al uso del biberón, que exagera la maldad de la madre que ha añadido leche animal a la alimentación del niño: "De pregamí / li féu mamella" (ROIG, 2006: 244; vv. 5250-5251) (= "Ella de un pergamino le hizo una teta"). La decisión del abandono de la lactancia afecta incluso a algunas religiosas que tienen hijos, es el caso de una monja que cuenta que la priora le desaconsejó amamantar a su hijo: "car lo criar, / fills alletar, / prest fa envellir / i enllegir, / lo cos afluxa, / los pits engruxa, / la faç desfrega" (ROIG, 2006: 268; vv. 6009-6015) (= "ya que criar, amamantar a los hijos, pronto hace envejecer y afear, el cuerpo afloja, los

²¹ Traducimos: "Cuando la vi lechera, le dije rogando: -Por tu bondad, sé tú la nodriza de este niño que Dios nos ha dado, ya que estás dotada de una leche tan buena. Se giró en redondo e hizo como el pez que lanza a su hijo al agua y no se le acerca más ni lo cuida. No secó a su criatura como hace el perro, ni lo miró con orgullo como hace la avestruz hembra, ni le tiró el aliento como hace el león. A mi estimado hijo lo vio menos que si fuera ciega, como la cuca hembra y la cuerva que reniegan de sus hijos. "¡No penséis que beba la leche de mis pechos!" -dijo con grandes gritos. ¡Yo soy novenzana, pero no pelicana, y quiero tomar placer, no me gusta consumirme y, aún menos, herirme los pechos para dar al hijo la sangre de mi cuerpo!"

pechos engorda, la cara disfraza”). Salomón dedica su discurso a hablar de la Virgen, excepción única entre el conjunto de su género. El pasaje siguiente remarca la singularidad de la Virgen e indica la adhesión de un médico como Jaume Roig a la lactancia materna, después de expresar una dura crítica a las madres que no quieren amamantar a sus criaturas y que cambian a menudo de nodrizas:

“La humanal / e paternal / mare parida, / verge fon dida, / verge tendrera, / verge lletera, / verge nodrí / lo xic fadrí, / petit fillet, / e ab la llet / celestial / e virginal / pròpia d’ella, / ab sa mamella / del cel omplida, / fins que complida / hac l’infantea, / ab gran abtea / e cament, / abundantment / lo alletà”. (ROIG, 2006: 444-446; vv. 11491-11511)²²

3.3.3 La lactancia vista por Isabel de Villena

El período de lactancia del hijo de la Virgen María, contado por Isabel de Villena, se prolonga, tal y como era habitual en el tiempo en que se narran los hechos, durante tres años. Ello es debido a las condiciones de extrema pobreza que vive la familia. En la huída a Egipto Isabel de Villena describe las dificultades, peligros y sinsabores hasta que llegados a Hermonópolis alquilan “una casa pobrecita, cerca del río”. Así se llega a decir que el niño pedía de comer y su madre no tenía en toda su casa nada que darle:

“Com la senyora desmamà el seu amat fill”

No desmamà la Senyora el seu fill fins hagué complits tres anys, car no tenia les delicadures que les altres mares acostumen dar a sos fills quan los desmamen ans de temps, ans era tanta la necessitat e pobrea de sa senyoria que, estant el Senyor de poca edat, algunes vegades demanava a menjar e sa senyoria no tenia en tota la casa sua què donar-li, ni sols un trosset de pa. Oh, quin coltell de dolor era açò a sa

²² Traducimos: “La humana y paternal madre acabada de parir, virgen fue nodriza, virgen tierna; virgen lechera, virgen que amamantó al chico mozo, pequeño hijito, y con la leche celestial y virginal, propia de ella, con su teta del cielo llena, hasta que cumplida fue la infancia, con gran aptitud y cuidado, abundantemente lo amamantó”.

mercè, i ab quantes llàgrimes li responia dient: "Vida mia!, no tinc què us done". E d'aquí avant, tots dies, al dinar, sa senyoria estojava un poc de pa perquè pogués almorzar e berenar el seu amat fill, segons la tendrea de la sua edat requiria. (Villena, 1995: 176)²³

Las recientes lecturas interpretativas del doctor Albert Hauf demuestran que la formulación de Isabel de Villena no es nueva, y ni tan siquiera atribuible a una acusada sensibilidad femenina, puesto que aparece ya en la "Vita Christi" de Francesc Eiximenis, escrita un siglo atrás (en el caso del fragmento anterior, véase HAUF, 2006: 68), y en general recuerda el contexto de la literatura franciscana, tanto por su finalidad como por su técnica. De igual manera ocurre en la traducción de Joan Roís de Corella de Ludolfo de Sajonia, donde se exalta de forma parecida el sentimentalismo: "...mira desmamat lo infant com demana pa a la piadosa mare, y no lin dóna, que no té diners pera comprar-ne... Plora lo fill... plora la mare, que les làgremes del fill per los seus ulls degoten...". ("Mira al niño, desmamado, cómo pide pan a la piadosa madre, y no se lo da, porque no tiene dinero para comprarlo... Lloro el hijo... llora la madre, que las lágrimas del hijo gotean por sus ojos.") (Hauf, 2006: 123 n. 133).

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Tal como hemos tratado de argumentar a lo largo de la presente comunicación, la transversalidad, con o sin precepto legislativo explícito, es útil y necesaria para vehicular los contenidos de lengua y literatura. Cuando nos referimos a la literatura de épocas pasadas, cuando comentamos los textos clásicos, aquello que estamos comentando es siempre nuestro tiempo, estamos confrontando nuestros valores con los de otras épocas y es

²³ Traducimos: "No desmamó la Señora a su hijo hasta que cumplió tres años, ya que no tenía las delicadezas que otras madres acostumbran a dar a sus hijos cuando los desmaman antes de tiempo, ya que era tanta la necesidad y pobreza de su señoría que, siendo el Señor de poca edad, algunas veces pedía comer y su señoría no tenía en toda la casa suya qué darle, ni tan solo un trocito de pan. Oh, qué puñal de dolor era esto para su merced, y con cuántas lágrimas le respondía diciendo: "Vida mía, no tengo qué darte". Y de aquí en adelante, todos los días, en la comida, su señoría guardaba un poco de pan para que pudiera almorzar y merendar su amado hijo, según la ternura que su edad requería."

por ello que cuando esto lo hacemos para el alumnado de secundaria los temas transversales se revelan de gran utilidad.

Aunque la integración curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas y del centro en su conjunto, no siempre se ha instalado en el sistema educativo, la educación para la igualdad se revela como una “transversal de transversales”.

La alusión al debate sobre la condición femenina en el siglo XV, y en concreto al pensamiento misógino, son de total actualidad, ya que aún hoy la misoginia se manifiesta de múltiples formas, llegando a ser una forma de “socialización masculina”.²⁴

La inclusión, en una posición central de los contenidos literarios de la unidad, de una mujer escritora del siglo XV nos ayuda a cumplir el objetivo de presentar a los chicos y las chicas del presente modelos a imitar, en la línea de eliminar estereotipos.²⁵

La reflexión sobre la lactancia en nuestro tiempo, en relación con la de épocas pasadas, nos parece muy adecuada, máxime si consideramos que la consideración de la mujer como madre y lactante tiene, sintomática y desgraciadamente, escasa presencia en los libros de texto.²⁶

²⁴ “El arquetipo tradicional de la masculinidad, esa manera unidimensional de ser hombres de verdad sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es ya en la actualidad, al menos en las sociedades occidentales, sino una de las formas en que se socializan los hombres”. (LOMAS, 2007: 93)

²⁵ Seguimos, con ello, la vieja aspiración de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa que en su “recomendación 1281” de 1995 relativa a la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación propone este objetivo, junto a la necesidad de destacar la importancia de las mujeres en la historia y la cultura europeas (véase MAÑERU-JARAMILLO-COBETA, 1996: 140).

²⁶ Efectivamente, se hace difícil encontrar imágenes de lactancia materna en los libros de texto, aunque estos estén destinados a un público infantil. Así, un estudio descriptivo sobre la manera de mostrar la lactancia en las ilustraciones de los libros infantiles entre 0 y 6 años, muestra, a partir de 169 muestras, que la lactancia materna solo está presente en un 12% de la muestra, siendo el resto imágenes de lactancia artificial (véase al respecto MASVIDAL-SERRANO-TRIAS, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- Archer, Robert (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres. Antología de textos medievales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bataller, Alexandre, Calatayud, Ricard, Tomàs, Teresa y Puig, Carme (1998). *Parlem-ne 3r eso*. València: Tabarca Llibres.
- Bataller, Alexandre, Calatayud, Ricard, Narbon, Carme y Puig, Carme (1999). *Parlem-ne 4rt eso*. València: Tabarca Llibres.
- Bataller, Alexandre y Narbon, Carme (2007). *Valencià. llengua i literatura. 3r eso*. Madrid: Ediciones SM.
- Bolívar, Antonio (1996). "Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad". *Revista de Educación*, núm. 309, pp. 23-65.
- Cabré, Núria (1992). *Dona i literatura. La imatge de la dona en la literatura medieval*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cantavella, Rosanna (2000). "Isabel de Villena", en I. M. Zavala (coord.), *Breve historia de la literatura española (en lengua catalana, gallega y vasca)*. Barcelona: Antrophos, VI, pp. 40-50.
- Fabra, Maria Lluïsa (1996). *Ni resignades ni submises. Tècniques de grup per a la socialització assertiva de nenes i noies*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández Vázquez, Xosé R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- Fuster, Joan (1995). "Jaume Roig i sor Isabel de Villena", *Misògins i enamorats*. Bromera: Alzira.
- Hauf Valls, Albert G. (2006). *La Vita Christi de Sor Isabel de Villena (s. XV) como arte de meditar. Introducción a una lectura contextualizada*. Valencia: Biblioteca Valenciana.
- Iradiel, Paulino (1986). "Familia y función económica de la mujer en actividades no agrarias", *La condición de la mujer en la Edad Media*. Madrid: Universidad Complutense-Casa de Velázquez, pp. 223-260.

- Lledó, Eulàlia y Otero, Mercè (1994). *Dotze escriptors i una guia bibliogràfica*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Logse =- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 238 de 4 de octubre de 1990).
- Loce = Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 307 de 24 de diciembre de 2002).
- Loe = Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106 de 4 de mayo de 2006).
- Lomas, Carlos (2007). "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*, 342, pp. 83-101.
- Mañeru, Ana, Jaramillo, Concepción y Cobeta, María (1996). "La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales". *Revista de Educación*, núm. 309, pp. 127-150.
- Martínez Blanco, Carmen María (1992). *El niño en la literatura medieval (para una historia social y de las mentalidades de la infancia)*. Madrid: Universidad Complutense.
- Masvidal, Rosa M., Serrano, Isabel y Trias, Elisenda (2004). "La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys". *In-fàn-ci-a*, 141, pp. 31-34.
- Murillo de la Vega, Soledad (2007). "Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres". *Revista de Educación*, 342, pp. 167-187.
- Pérez Alonso-Geta, Petra M.^a (2005). "La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales". *Revista española de pedagogía*, 231, pp. 241-258.
- Pizán, Cristina (1995). *La ciudad de las damas*, ed. y trad. de Marie-José Lemarchand. Madrid: Ediciones Siruela.
- Querol Faus, Fina (1963). *La vida valenciana en el siglo XV. Un eco de Jaume Roig*. Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo.
- Riché, Pierre y Alexandre-Bidon, Danièle (1994). *L'enfance au Moyen Age*. París: Editions du Seuil – Bibliothèque nationale de France.

- Roig, Jaume (2006). *Espill*, ed. de Antònia Carré. Barcelona: Quaderns Crema.
- Roís de Corella, Joan (2001). *Prosa profana*, trad. de Vicent Martines. Madrid: Gredos.
- Ruiz Calonja, Joan (1990). *Retaule de la vida medieval. Textos catalans coetanis*. Barcelona: Barcanova.
- Simó, Isabel-Clara (1994). *Raquel*. Alzira: Bromera.
- Villena, Isabel de (1995). *Vita Christi*. ed. de Albert Hauf, Barcelona: Edicions 62.
- Yus Ramos, Rafael (2004). "Los temas transversales en tiempos de la LOCE". *Aula de Innovación Educativa*, 132, pp. 78-82.